

341
Б-535

На правах рукописи

БЕССАРАБОВА Инна Станиславовна

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В США**

Специальность 13.00.01 — общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Волгоград — 2009

СК

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет».

- Научный консультант — доктор педагогических наук, профессор *Воробьев Николай Егорович*.
- Официальные оппоненты: чл.-кор. РАО, доктор педагогических наук, профессор *Монахов Вадим Макариевич* (ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова»);
доктор педагогических наук, профессор *Митина Анна Мееровна* (ГОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет»);
доктор педагогических наук, профессор *Борликов Герман Манджиевич* (ГОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет»).
- Ведущая организация — ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет».

Защита состоится 26 марта 2009 г. в 12.00 час. на заседании диссертационного совета Д 212.027.02 в Волгоградском государственном педагогическом университете по адресу: 400131, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27.

Текст автореферата диссертации размещен на официальном сайте Волгоградского государственного педагогического университета: <http://www.vspu.ru> 20 февраля 2009 г.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Волгоградского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан 20 февраля 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



А. А. Глебов

371
Б-535

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Одна из характерных черт начала XXI в. — усиление взаимодействия и взаимозависимости стран и народов с целью взаимообогащения культур. В этих условиях проблема толерантного сосуществования различных этнических и социальных общностей осознается учеными всего мира, поскольку в нем практически нет моноэтнических государств. Следовательно, акцентируется значимость поликультурного образования, позволяющего человеку обрести способность толерантного отношения к инокультурному опыту.

Важнейшими факторами, которые актуализировали научные поиски в области поликультурного образования, выступают глобализация, глубокое осмысление феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия, взаимовлияние мировых и локальных культур, становление гуманистической парадигмы в качестве доминанты социокультурного процесса.

Усиление культурного статуса образования диктует необходимость подготовки педагогических кадров, способных реализовать его культурную направленность. Остро осознается потребность в гуманистическом типе педагога, выступающего посредником между ребенком и культурой. В этой связи осуществлен ряд фундаментальных исследований феномена педагогической культуры учителя (Е. В. Бондаревская, Т. В. Иванова, И. Ф. Исаев и др.). Проведены исследования, посвященные отдельным сторонам профессионально-педагогической культуры учителя: методологической (Е. В. Бережнова, В. В. Красевский и др.); гуманитарной (И. М. Орешников и др.); духовной (Е. И. Артамонова, И. А. Соловцова и др.); этической (Е. Н. Богданов и др.); технологической (М. М. Левица и др.); физической (М. Я. Виленский и др.); этнопедагогической (В. А. Николаев, О. И. Пономарева и др.). В исследованиях указанных авторов профессионально-педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры учителя, которая проявляется в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.

Россия, являясь многокультурным обществом, испытывает потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур и народов с целью их дальнейшего сближения и духовного обогащения. В этой связи повышается уровень требований современного общества к профессионалу, его способности адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности. Потребности образовательной практики порождают необходимость в поликультурной подготовке педагога. Отечественными исследователями раскрыты некоторые особенности организации процесса обучения с учетом принципа поликультурализма в начальной (Ф. Н. Зиятдинова), средней (Ю. А. Карягина, Р. Х. Куз-

нецова) и высшей школе (Г. М. Борликов, Г. В. Миронова, Л. Т. Ткач, Н. П. Цыбанев). Несмотря на разработанность отдельных аспектов поликультурного образования, в российской педагогической теории и практике пока не существует его целостной концепции.

В России поликультурное образование обязано своим появлением концепциям лично-ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова, В. В. Сериков, В. Т. Фоменко, И. С. Якиманская и др.), культурологического подхода (Е. В. Бондаревская, Т. В. Иванова, Н. Б. Крылова, С. В. Кульневич, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.), мигрантской педагогики (И. В. Бабенко, Е. В. Бондаревская, М. Л. Геворкян, О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова и др.). В этой связи для изучения феномена поликультурного образования и выявления роли поликультурной среды в системе образования целесообразно обратиться к опыту США, где на протяжении нескольких десятков лет накапливался богатый теоретический и практический материал, который еще недостаточно нами изучен и понят и является как никогда актуальным в настоящее время.

Сегодня поликультурное образование в США имеет статус образовательной политики страны, который закреплен на законодательном уровне: Акт о билингвальном образовании (Bilingual Education Act, 1968), Акт об образовании для детей с альтернативным развитием (Education for All Handicapped Children's Act, 1975), Акт об образовании для бездомных детей и молодежи (McKinney-Vento Homeless Assistance Act, 1987) и др. Вопросы поликультурного образования обсуждаются ведущими образовательными организациями: Национальным советом социальных исследований (National Council for the Social Studies — NCSS), Национальной ассоциацией образования (National Education Association — NEA), Национальным советом по аккредитации учителей (National Council for the Accreditation of Teacher Education — NCATE) и др. В 1990 г. создана специальная профессиональная организация — Национальная ассоциация мультикультурного образования (National Association for Multicultural Education — NAME), действуют исследовательские институты, научные ассоциации, которые ежегодно проводят национальные и международные форумы и конференции по проблемам поликультурного образования; на предприятиях открыты тренинговые центры для формирования уважительного отношения к культурным отличиям коллег.

В настоящее время среди университетов США, на базе которых созданы центры поликультурных исследований, ведущими являются Вашингтонский, Висконсинский, Массачусетский, Индианский, Калифорнийский, Хьюстонский университеты и университет Сан-Диего. Американский опыт в данной области заслуживает внимательного рассмотрения и тщательного анализа.

Россия, как и США, является многоэтничным и многокультурным обществом, поэтому важно консолидировать усилия российских и американских педагогов в поиске «конструктивных механизмов толерантного единения человеческих сообществ, их взаимопонимания и сотрудничества с целью сохранения культурного многообразия как необходимой тенденции развития человечества» (Н. М. Конжиев). Несмотря на возрастающий интерес к изучению отдельных аспектов развития теории и практики поликультурного образования в США (М. Л. Воловикова, О. К. Гаганова, М. Л. Геворкян, Н. Д. Зингер, И. Л. Краснов, Ю. А. Манжосова и др.), вне исследовательского внимания остается целостное видение проблемы поликультурного образования, взятой в совокупности ее целевых, содержательных и процессуальных характеристик, которые требуют уточнения, так же как и условия, принципы осуществления поликультурного образования в США. Главной причиной несформированности целостного знания о поликультурном образовании является отсутствие единого контекста его исследования, что обусловлено слабой интеграцией традиционного и поликультурного знания.

Изучение педагогического опыта США актуально для отечественной науки в контексте интеграции российского образования в мировой образовательный процесс с целью использования наиболее ценных идей зарубежных коллег в решении сложной задачи подготовки подрастающего поколения к жизни в поликультурном мире. В современной педагогической науке все более остро обнаруживаются противоречия между:

— разработками в отечественной науке отдельных аспектов поликультурного образования в США и отсутствием его системного теоретического и методологического обоснования;

— теоретическими подходами отечественных ученых к определению отдельных категорий поликультурного образования и отсутствием их концептуального обобщения для определения понятийного аппарата данной области и, прежде всего, самой категории «поликультурное образование»;

— анализом практической реализации данного направления в США и отсутствием системного представления рекомендаций по интеграции поликультурного компонента в учебно-воспитательный процесс и обоснования тенденций его развития в американском образовании;

— исследованиями проблемы педагогического образования в США и отсутствием теоретического обоснования его поликультурной направленности;

— работами, отдельно посвященными проблеме поликультурного образования в США и России, и отсутствием сравнительно-сопоставительных исследований данного вопроса, выявляющих общие и особенные характеристики поликультурного направления в образовании двух стран.

Таким образом, существует необходимость исследования поликультурности как особенности образовательной среды американского общества и ее роли в реформировании системы американского образования с учетом принципа поликультурализма; анализа ведущих американских концепций и понятий, определяющих сущность поликультурного образования в США; изучения подходов, раскрывающих систему условий реализации поликультурного направления в процессе профессиональной подготовки педагогов в США и России, что понимается нами как **проблема** исследования.

Научно-практические потребности и выявленные противоречия определили выбор **темы** нашего исследования — «Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США».

Объектом исследования выступает система образования в США.

Предмет исследования — теория и практика поликультурного образования в США.

Цель исследования заключается в системном теоретическом обосновании поликультурного образования в США, выявлении основных существенных характеристик и тенденций в современных социально-экономических условиях на основе целостного концептуального анализа его становления и развития.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью сформулированы следующие **задачи** исследования:

1) обосновать совокупность положений, составляющих теоретическую и методологическую основу поликультурного образования в США;

2) систематизировать основные подходы американских исследователей к определению поликультурного образования; представить понятийный аппарат данной области; конкретизировать понятие «поликультурное образование» в отечественной педагогике;

3) выявить основные характеристики поликультурного образования в США в аспекте его содержания и определить тенденции развития данного направления в американском образовании;

4) критически проанализировать и систематизировать основные практические подходы американских ученых по внедрению поликультурного образования в учебно-воспитательный процесс;

5) раскрыть содержание профессиональной компетентности педагога для работы в поликультурном образовательном учреждении США;

6) определить общие и особенные характеристики поликультурного образования в США и России на основе сравнительно-сопоставительного анализа подходов американских и российских ученых к формулированию его целевых и содержательных установок.

Основу **гипотезы** исследования составили предположения о том, что системное теоретическое обоснование поликультурного образования в

США, выявление основных сущностных характеристик и тенденций его развития могут быть достигнуты, если:

— его теоретической и методологической базой будут выступать положения философских, педагогических и психологических концепций, основанных на идеях гуманистического, диалогового, антропологического, культурологического подходов к обучению и воспитанию личности;

— рассматривать поликультурное образование в многоаспектном плане как мировоззрение, движение за реформирование, учебно-воспитательный процесс;

— поликультурную направленность рассматривать как ведущую тенденцию развития современного американского образования; учитывать роль поликультурного образования в решении проблемы различных форм дискриминации в обществе; отказаться от его одномерной трактовки как отдельного курса или программы обучения;

— систематизация практических рекомендаций по интеграции поликультурного компонента в учебно-воспитательный процесс будет представлена как поэтапный переход от наполнения традиционных программ материалом этнического содержания к их трансформированию согласно целям и задачам поликультурного образования;

— профессиональную подготовку педагога в США рассматривать в контексте поликультурного образования, а поликультурную компетентность считать ведущим критерием оценки результатов подготовки, подразумевающим умения педагога выделять и вносить в содержание общего образования идеи о культурном многообразии общества и мира, организовывать учебно-воспитательный процесс как диалог носителей различных культур;

— для выявления общих и особенных черт поликультурного образования в США и России разработать сравнительный инструментарий, основанный на сопоставлении поликультурного опыта двух стран по следующим аспектам: определение понятия поликультурного образования, его целей, задач, содержания, принципов, роли родного языка и семьи в обучении и воспитании, взаимоотношения школы и религии; подготовка учителя; законы в области образования.

Методологическую основу исследования составили:

-- идеи целостного подхода к рассмотрению педагогических феноменов на каждой стадии их становления (В. С. Ильин, Н. К. Сергеев), что позволяет рассматривать поликультурное образование как целостный культурный феномен, выявлять взаимосвязи его компонентов;

-- системный подход, спецификой которого в сравнительной педагогике является изучение любых фактов и явлений в образовании в связи с другими социальными системами, оказывающими прямое воздействие на образовательную систему (Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова), сле-

довательно. вопросы поликультурного образования рассматриваются во взаимосвязи с экономическими, политическими, культурными, религиозными, демографическими проблемами американского общества;

— культурологический подход в сравнительной педагогике, отражающий стремление исследователя к пониманию традиций образования в условиях другой культуры (Е. И. Бражник), что позволяет рассматривать поликультурное образование в США, его цели, задачи, тенденции развития как феномен американской культуры, в котором отражаются культурные ценности и традиции общества;

— культурно-исторический цивилизационный подход (Б. М. Бим-Бад, Г. Б. Корнетов), позволяющий всесторонне объяснить процессы, происходящие в образовании США как культурном феномене и средстве развития американского общества, уточнить специфику поликультурного направления в образовании; рассматривать в центре историко-педагогического процесса учащегося, осваивающего культуру, созданную предшествующими поколениями, и преобразующего себя и культуру в ходе этого освоения;

— аксиологический подход (М. В. Богуславский, З. И. Равкин) позволяет утвердить гуманистическую ценность поликультурного образования как средства развития сущностных сил человека;

— диалоговый подход (М. М. Бахтин, В. С. Библер) дает возможность рассматривать поликультурное образование как диалог между традициями и ценностями различных мировых и локальных культур, вектор развития которых ориентирован на воспитание человека, способного к самостоятельному самоопределению в динамично меняющемся мире;

— историко-логический подход (А. М. Новиков), позволяющий проанализировать прежние идеи и концепции американских ученых по вопросам поликультурного образования с точки зрения его современного состояния, выявить ограниченность прежних подходов, проследить, какие идеи вошли в современную теорию и практику поликультурного образования в США;

— вертикальный и горизонтальный подходы (Б. Л. Вульфсон) предоставляют возможность более глубоко и диалектично охарактеризовать поликультурное образование в США, т. е., с одной стороны, оно рассматривается во времени, в разные исторические периоды (начиная с ранних этнических исследований афроамериканских ученых конца XIX в. по настоящее время), а с другой — осуществляется сравнительный анализ поликультурного образования в США и России в рамках одного исторического периода (1990-е гг. по настоящее время).

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых по вопросам:

— методологии и истории сравнительной педагогики (Е. И. Бражник, Н. Е. Воробьев, Б. Л. Вульфсон, Г. Д. Дмитриев, А. Н. Джуринский, М. В. Кларин, З. А. Малькова, А. М. Митина, Н. Д. Никандров, В. Я. Пилиповский, А. И. Пискунов, К. И. Салимова, Л. Л. Супрунова, Т. Ф. Яркина и др.);

— философских основ образования (Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев и др.);

— методологии педагогики (В. В. Краевский, А. М. Новиков, В. М. Моныхов, П. И. Пидкасистый, В. М. Полонский и др.);

— диалоговой концепции культуры — идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания, понятие о «другом» (М. М. Бахтин); «школа диалога культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов);

— общей теории культуры — идея цикличности развития общества, народов и культур (К. Н. Леонтьев); о человеке как «микрокосме» (Н. А. Бердяев); идея антропологичности культуры (М. М. Бахтин); о культуре как открытой знаковой системе, включающей множество других знаковых систем (Ю. М. Лотман); о культуре как исторической памяти, как творческой подготовке культуры будущего на основе прошлого и настоящего (Д. С. Лихачев); о культуре как степени возвышения человека над своей естественной биологической природой, развитию в нем духовного начала (В. М. Розин); аксиологическая концепция культуры как совокупности материальных и духовных ценностей (А. И. Арнольдов, Г. П. Выжлецов и др.); деятельностная концепция культуры как универсального свойства общественной жизни людей (М. С. Каган, Э. В. Соколов и др.); личностно-творческая концепция культуры как ряда человеческих свойств активно-творческого плана, характеризующих сущностные силы человека, меру его развития в качестве субъекта творческой деятельности (Е. М. Бабосов, Н. С. Злобин, В. М. Межуев и др.);

— теории педагогической культуры — личностно ориентированная педагогическая культура учителя как способ творческого освоения педагогической деятельности (Е. В. Бондаревская); педагогическая культура как целостная, динамически развивающаяся система (Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин и др.); как система профессиональных задач (В. А. Сластенин, Н. Ф. Тальзина и др.);

— ценностно-смысловых и культурологических основ воспитания (Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, Т. В. Иванова, И. А. Соловцова и др.);

— личностно ориентированного образования: наполнение образования культурными смыслами, являющимися его человеческими смыслами (Е. В. Бондаревская); проявление учащимися личностных функций в деятельности (В. В. Сериков);

--- взаимодействия личности и культуры, зависимости психических свойств индивида от его связей с социокультурным окружением (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Дж. Брунер);

— поликультурного образования и воспитания (О. В. Аракелян, Г. В. Вариченко, Г. Н. Волков, М. Л. Воловикова, О. В. Гаганова, Н. В. Гольцова, О. В. Гукаленко, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев, В. А. Ершов, Ф. Н. Зиятдинова, Н. Д. Зингер, С. А. Кеженсва, Ю. А. Карягина, Т. И. Ковалева, И. Л. Краснов, М. Н. Кузьмин, Р. Х. Кузнецова, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Ю. А. Манжосова, Г. В. Миронова, О. Д. Мукаева, С. У. Наушабаева, Г. В. Палаткина, А. Б. Панькин, И. З. Султанмуратов, К. В. Султанов, Л. Л. Супрунова, Л. М. Сухорукова, Л. Т. Ткач, Н. П. Цыбанев, А. В. Шафикова и др.);

— формирования идентичности личности (Н. Л. Иванова, В. И. Канн, Н. М. Лебедева, Л. А. Лыткина, И. М. Медведева, Г. В. Палаткина, Т. Г. Стефаненко, В. А. Тишков, Е. М. Турдиева, Э. Эрикссон и др.);

— толерантности (Ю. А. Гаврилов, И. А. Галицкая, В. И. Давыденко, Л. М. Дробижева, В. Н. Золотухин, С. Н. Игнатов, В. А. Лекторский, А. В. Логинов, И. В. Метлик, М. П. Мчедлов, Г. У. Солдатова, К. В. Султанов, В. А. Тишков, В. В. Шалин, и др.);

— стереотипов (Е. В. Милосердова, Е. В. Мордвинова, С. Ю. Селезнева, А. П. Тимонина, О. А. Шилина, А. К. Цагараева и др.);

— мигрантской педагогики (В. С. Айрапетов, И. В. Бабенко, Е. В. Бондаревская, М. Л. Геворкян, О. В. Гукаленко, Р. А. Костин, Н. М. Лебедева, Л. М. Сухорукова и др.).

При проведении исследования мы опирались на многочисленные основополагающие теоретические труды американских ученых:

— этнические исследования (К. Вудсон, У. Дьюбойз, Д. Уильямс и др.);

— межгрупповые исследования (М. Гудмэн, О. Клинберг, Б. Стерн и др.);

— межкультурные исследования (М. Гамио, Г. Китано, Б. Ли Сунг и др.);

— поликультурные исследования (Р. Акуна, Б. Байглоу, Б. Петерсен, К. Берайтер, С. Инглман, С. Болл, У. Бруковер, Дж. Бэнкс, К. Бэннет, У. Блэссингейм, М. Гибсон, Д. Голлник, Ф. Чинн, К. Грант, Ж. Гэй, Л. Делпит, Р. Дениэлс, Е. Коэн, Д. Ладнер, П. Лимерик, Г. Лэдсон-Биллингс, Д. Милнер, Д. Морфилд, С. Ньето, Б. Сайзмор, К. Слитер, Д. Хеллинг и др.);

— исследования проблемы культурной депривации (Б. Бернштейн, Б. Блум, Э. Гордон, М. Дойч, Э. Дэйвис, Т. Петтигрю, Р. Хэвигхерст и др.) и культурных различий (С. Баратс, Д. Ирвин, У. Райан, М. Рамирес, А. Кастанеда, С. Филинс и др.);

— теорию курикулума (Д. Бичэмп, Дж. Бэнкс, К. Бэннет, А. Глатхорн, М. Грин, Ж. Гэй, Дж. Каунте, Г. Жиру, Л. Миллер, У. Пинар и др.);

— критическую теорию расы (Д. Белл, К. Вест, О. Виллапандо, С. Вилленас, Л. Гинер, Ф. Гонсалес, Д. Дейли, Р. Делгадо, К. Креншоу, Ч. Лоуренс, Г. Лэдсон-Биллингс, Л. Паркер, Д. Солорзано, Р. Уильямс, А. Фриман и др.);

— вопросы поликультурной подготовки учителя (П. Авери, Х. Бастист, Г. Боллин, М. Бэй, Дж. Бэнкс, Л. Вайнер, А. Виллегас и Т. Лукас, М. Гамильтон, К. Грант, К. Гринлиф, А. Гудвин, Л. Дарлинг-Хаммонд, Л. Дистерберг, К. Зайхнер, Д. Кинг, Б. Клеуэлл, М. Кохрэн-Смит, П. Лауэр, С. Литл, М. Раймонд, М. Смайли, С. Тозер, С. Уилсон, С. Флетчер, Р. Флоден и др.);

— исследования проблемы расы в учебных заведениях США (У. Ален, К. Баллок, Т. Бейкер, Ф. Боатинг, К. Бэннет, М. Гарсиа, Ж. Гэй, Р. Дюран, К. Инкелас, Д. Каритон, Д. Коул, А. Левин, Д. Милем и др.);

— исследования вопросов этнической идентичности цветных учащихся (Г. Гердес, М. Глория, Д. Далтон, К. Део, К. Кидуэл, С. Митчел, Б. Райт и др.);

— исследования в области критической педагогики (Х. Бромлей, Т. Граман, К. Грант, Ж. Гэй, А. Дарлер, Г. Жиру, А. Кертис и др.);

— антирасистские исследования (И. Блумер, Г. Брандт, Р. Дерман-Спаркс, К. Джеймс, Д. Кайлин, Е. Ли, С. Мэй, Т. Стэнли, А. Томпсон и др.).

Источниковедческую базу исследования составили основополагающие теоретические труды американских и отечественных ученых по поликультурному образованию; энциклопедические издания США и России, документы международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, МБП), статистическая литература данной предметной области, материалы международных и всероссийских конференций, решения и рекомендации всемирных педагогических форумов, педагогическая и общественно-политическая периодика США и России; результаты наблюдений, бесед и интервью соискателя с преподавателями и студентами университетов во время поездок в США: Вашингтонский ун-т (г. Сиэтл), Висконсинский ун-т (г. Мэдисон), Университет штата Пенсильвания (г. Стейт Колледж); изучение непосредственного опыта работы Центра поликультурного образования в Вашингтонском университете; участие в Международном семинаре «Проблемы образования в новом тысячелетии» (г. Стейт Колледж, США, 2007) и конференции «Инновационные технологии» (г. Нью-Йорк, США, 2007).

Хронологические рамки исследования. Понятие «современность» не имеет жестко фиксированного содержания и может интерпретироваться по-разному (Б. Л. Вульфсон). В данном исследовании под «современностью» имются в виду последние три десятилетия, отмеченные бурным развитием научно-технической революции, предъявившей новые требования к образованию. Именно в этот период (1980-е гг.) в образовании США происходит переход от межкультурного к поликультурному направлению, т. е. проблемы обучения и воспитания рассматриваются не только во взаимосвязи с этническими и культурными вопросами, а в более широком контексте — с учетом экономических, политических, религиозных, гендерных, социальных, возрастных различий членов американ-

ского общества. Для характеристики современного состояния и тенденций развития поликультурного образования проанализированы концепции 1990-х гг. по настоящее время, но это не исключало исторических экскурсов для выявления корней поликультурного образования и подтверждения его эволюционной природы. С этой целью автор привлекала материал конца XIX — первой половины XX в., связанный с этническими и межгрупповыми исследованиями, которые явились важными предпосылками поликультурного образования в США.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих друг друга методов исследования: метод исторического и логического анализа; ретроспективный анализ; теоретический анализ исследуемой проблемы в философии, культурологии, психологии, социологии; сравнительно-сопоставительный анализ и классификация подходов российских и американских ученых к определениям, целям, задачам, принципам и содержанию поликультурного образования; контент-анализ нормативно-законодательных документов США и России в области образования; теоретический анализ исторических архивных первоисточников (ранние этнические исследования американских ученых конца XIX — начала XX в.); систематизация, обобщение теоретического и практического американского и отечественного опыта в области поликультурного образования с целью выявления общих закономерностей и отличительных характеристик становления и развития поликультурного образования в США и России; методы наблюдения, беседы, интервью.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Во второй половине XX в. главной целью поликультурного образования в США выступает создание условий для получения качественного образования на всех уровнях всеми учащимися независимо от расовой, этнической, социальной, гендерной, культурной, религиозной принадлежности, а главной задачей — устранение всех форм дискриминации, в т. ч. по расовому признаку, как основной причины неравенства в обществе. Акцент на идее расового равенства граждан поликультурного общества отличает американскую трактовку поликультурного образования от европейской, где на передний план выдвигается идея диалога культур.

Поликультурному образованию в США присуща эволюционная природа. Оно уходит корнями к этническим исследованиям афро-американских ученых конца XIX — начала XX в. и трудам по вопросам межгруппового обучения середины XX в., впоследствии трансформированного в межкультурное обучение, которое приобретает статус поликультурного в силу своей обращенности к проблеме гуманизации отношений между членами одной этнической общности, имеющими социальные, экономические, политические, религиозные, языковые, гендерные, физические, возрастные различия.

Теоретическую и методологическую основу поликультурного образования в США составляют: 1) философские идеи о важности сохранения уникальности каждой культуры, необходимости обмена культурными достижениями как условия развития народов (И. Г. Гердер), о благе человека как высшем критерии нравственности (И. Кант); 2) идеи культурной антропологии о множестве культур (М. Херсковиц); 3) диалоговая концепция П. Фрейра; 4) идеи гуманистической психологии о потребности человека в самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс); 5) идеи культурно-исторической психологии о ведущей роли социокультурного окружения в формировании и развитии личности (Л. С. Выготский, Дж. Брунер); 6) исследования афро-американских ученых по истории и культуре африканских народов с целью внедрения данного знания в содержание образования (Д. У. Уильямс, К. Д. Вудсон); 7) труды по межгрупповому обучению о преодолении межнациональной и межрелигиозной вражды (М. Гудман, О. Клинберг) и межкультурному обучению о культуре разных этнических групп, проживающих в США (В. Делория, М. Гамио); 8) положения критической теории расы о причинах возникновения расизма в образовании и последствиях его влияния на качество знаний цветных учащихся (Р. Делгадо, Р. Чанг); 9) идеи критической педагогики о формировании и развитии у индивида способности к критической рефлексии (П. Фрейр); 10) исследования в области антирасистского образования (С. Ньюто, М. Файн).

2. Отсутствие универсального подхода к определению поликультурного образования среди американских ученых подтверждает его многоаспектный характер, который прослеживается в следующих направлениях:

— описательно-предписывающем, в рамках которого представлено описание этнокультурного многообразия США и предложены варианты удовлетворения образовательных потребностей учащихся различных этнических и культурных групп;

— действенно-реформаторском, предусматривающем внесение изменений в образовательную систему с целью правового закрепления новых отношений в обществе, основанных на признании ценности всех этнических и культурных групп, проживающих в США;

— процессуальном, подчеркивающим непрерывный характер поликультурного образования, который не позволяет сводить его только к отдельному курсу обучения или программе.

Поликультурное образование — это особый образ мышления, основанный на идеях свободы, справедливости, равенства; образовательная реформа, нацеленная на преобразование традиционных образовательных систем таким образом, чтобы они соответствовали интересам, образовательным потребностям и возможностям учащихся независимо от

расовой, этнической, языковой, социальной, гендерной, религиозной, культурной принадлежности; междисциплинарный процесс, пронизывающий содержание всех дисциплин учебной программы, методы и стратегии обучения, взаимоотношения между всеми участниками учебно-воспитательной среды, а не отдельные курсы; процесс приобщения учащихся к богатству мировой культуры через последовательное усвоение знаний о родной и общенациональной культурах; развитие умения критически анализировать любую информацию во избежание ложных выводов, формирование толерантности к культурным различиям — качеств, необходимых для жизни в поликультурном мире.

3. К основным содержательным характеристикам поликультурного образования относятся его антирасистская направленность; обязательность для учащихся всех этнокультурных групп; нацеленность на достижение социальной справедливости; непрерывность и динамичность; освобождающая, трансмиссионная, транзакционная и трансформационная природа, т. к. поликультурное образование позволяет человеку выйти за пределы своего культурного опыта, передает этнокультурные знания, обеспечивает взаимодействие с представителями разных культур, воспитывает гражданскую ответственность и политическую активность для воплощения в жизнь идеалов демократического общества.

Развитие системы поликультурного образования в США осуществляется по многим направлениям: 1) проникновение во все сферы социальной жизнедеятельности человека (гражданская, профессиональная, семейная, личная), расширяющее возможности индивида; 2) переосмысление значения поликультурного образования в обществе (переход от одномерной трактовки поликультурного образования как отдельной учебной программы к его ассоциации с мировоззрением и особым поведением); 3) возведение поликультурного образования в ранг всдушего направления образовательной политики страны; 4) значительный рост числа цветных американцев среди студентов и выпускников вузов, преподавателей и учителей, администрации учебных заведений; 5) рост внимания к сфере педагогического образования (формирование у студентов умения извлекать пользу из культурного многообразия) и работе с семьями учащихся.

4. Основные практические рекомендации американских ученых по внедрению поликультурного образования в учебный процесс включают следующие аспекты:

- интеграция содержания — подразумевает умения учителя выбирать из материала этнического характера примеры, объясняющие учащимся ключевые понятия, теории и концепции конкретной дисциплины;
- процесс конструирования знания — помогает узнать о влиянии стереотипов и предрассудков внутри конкретной дисциплины на процесс

построения знания этой дисциплины; включает четыре подхода к анализу информации этнического характера и способу ее применения в содержании учебной дисциплины:

контрибутивный и аддитивный подходы, не затрагивающие структуру и цели основной программы; в первом случае интеграция этнического компонента происходит на уровне отдельных личностей, элементов культуры или знаменательных событий в истории народа, а во втором — дополняется введением спецкурсов или разделов этнического содержания;

— трансформационный подход и подход «социальных действий», при которых цели и структура основной программы претерпевают существенные изменения; в первом случае учащиеся получают возможность увидеть исторические события глазами не только белых американцев, но и представителей других этнических групп, а во втором — учатся принимать социальные и политические решения в рамках темы изучения;

- устранение предрассудков — охватывает исследования, касающиеся методов и приемов, используемых учителем для воспитания у учащихся позитивного отношения к различным расовым, этническим и культурным группам;

- педагогика равенства — акцентирует умения учителя использовать культурные особенности ребенка в качестве преимущества, а не недостатка;

- школьная культура и социальная структура — поднимает вопрос о тесной взаимосвязи учебных ожиданий учителя, связанных с учениками, и успеваемостью последних.

5. В качестве необходимых компонентов содержания профессиональной подготовки педагога для работы в поликультурном образовательном учреждении выступают следующие: многообразие учебной среды, идеология общества, поликультурная грамотность педагога, педагогическая практика, приоритетность поликультурных вопросов относительно общих педагогических задач.

Поликультурные концепции подготовки учителей объединяет идея отказаться от традиционного представления о предназначении учебных заведений в американском обществе — поддерживать изначальную евроцентристскую направленность образования. Результатом подготовки должен выступать культурно-компетентный учитель, характеризующийся знаниями о культуре своего народа; осознанием своей культурной идентичности; способностью помочь учащимся в определении их культурной идентичности; знанием этнопсихологических и индивидуальных особенностей каждого ребенка и умением использовать данные различия в качестве преимуществ учащихся; способностью критически мыслить; умением грамотно подключать к участию в учебно-воспитатель-

ном процессе родителей учащихся, создавать и поддерживать толерантную атмосферу в классе.

6. Накопленный в США позитивный теоретический и практический опыт в области интеграции поликультурного образования в учебно-воспитательный процесс может быть полезен отечественной науке при дальнейшей разработке теории поликультурного образования, применяться при реформировании системы образования с учетом принципа поликультурализма. В настоящее время поликультурное образование в России рассматривается как дополнение к традиционному содержанию путем включения в него определенных тем, разделов или спецкурсов, что соответствует контрибутивному и аддитивному подходам, разработанным в американской педагогике, которые являются необходимыми последовательными этапами трансформирования учебных программ с учетом целей и задач поликультурного образования. В дальнейшей работе над содержанием образования практически полезны трансформационный подход и подход «социальных действий» для осуществления перехода от простого наполнения учебных программ этническим материалом к более сложным трансформациям с позиций поликультурного образования.

Научная новизна результатов исследования. Впервые целостно изучен и системно представлен процесс становления и развития поликультурного образования в США, характеризующийся эволюционным переходом от этнических исследований к межгрупповым, межкультурным и поликультурным.

Выявлена и обоснована взаимосвязь поликультурного образования в США со следующими малоизвестными в отечественной науке теориями и направлениями: критической теорией расы, теорией куррикулума, критической педагогикой и антирасистским образованием, что нашло отражение в концепциях современных американских авторов.

Определены основные содержательные характеристики, целевые ориентиры, задачи и принципы современного поликультурного образования в США и тенденции его развития в американском обществе.

Критически проанализированы и систематизированы практические рекомендации американских ученых по поэтапной интеграции материала поликультурного характера в содержание образования.

Раскрыто содержание профессиональной подготовки педагога для работы в поликультурном образовательном учреждении, охарактеризовано состояние теории и практики данной области, подтверждающее статус поликультурного образования как главной тенденции повышения качества подготовки учителя в США.

Проанализирован и систематизирован понятийный аппарат данной области образования. Дополнено и конкретизировано содержание категории «поликультурное образование» в отечественном понятийном аппарате.

Выявлены общие и особенные характеристики поликультурного образования в США и России на основе сравнительно-сопоставительного анализа.

Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена разработкой целостного представления о поликультурном образовании в США, что является вкладом в педагогическую теорию и дальнейшее развитие данного направления в практике российского образования.

Результаты проведенного исследования способствуют расширению трактовки поликультурного образования отечественными учеными и могут служить основой для рассмотрения вопросов обучения и воспитания в более широком контексте, т. е. во взаимосвязи с социальными, экономическими, политическими, религиозными, языковыми, гендерными, физическими, возрастными различиями членов поликультурного общества.

Критически проанализированы и представлены в виде системы разнообразных теоретических подходов американских исследователей к осмыслению поликультурного образования. Для адекватного понимания разнообразия определений поликультурного образования в США определены основные направления этих подходов: описательно-предписывающее, действенно-реформаторское, процессуальное.

Выдвинута и обосновано новое назначение поликультурного образования для человека и общества в целом.

Проведено сопоставление понятийного аппарата данной области образования с понятийной системой отечественной педагогики. Выявлены общие и особенные характеристики употребления понятий американскими и российскими учеными.

Систематизированы основные принципы и положения критической теории расы, теории куррикулума, критической педагогики и антирасистского образования; выявлен теоретический и методологический потенциал данных теорий и направлений для поликультурных исследований.

Методологические принципы и логика изучения поликультурного образования, разработанные применительно к данной работе, вносят определенный вклад в методологию сравнительного исследования отечественного и зарубежного педагогического опыта.

Практическая ценность результатов исследования. Определены место, значение и перспективы развития поликультурного образования в США.

Результаты проведенного исследования обладают достаточным потенциалом прогностического характера для того, чтобы служить основой проектирования процесса поликультурного образования в отечественных учебных заведениях.

Выявленные требования к содержанию поликультурной компетентности педагога могут служить основанием для оценки деятельности и

подготовки современного учителя, работающего в поликультурном образовательном учреждении.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе разработки новых технологий, методов и приемов обучения с целью формирования и развития поликультурной компетентности как неотъемлемого качества личности любого специалиста современности.

Выводы предопределяют направления дальнейших практико-ориентированных научных поисков в области поликультурного образования, высоко востребованного современной практикой, в частности, при решении таких проблем, как воспитание толерантности, различные проявления дискриминации в учебном заведении и в обществе, влияние стереотипов и предрассудков на отношение человека к отдельным этносам и культурам, взаимосвязь между успеваемостью учащегося и его социальным происхождением, школа и религия, обучение людей с альтернативным развитием.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа поликультурного образования в США и России показывают скорее полиэтничный, а не поликультурный характер практики отечественного образования и могут служить основанием для определения дальнейших стратегий по интеграции принципа поликультурализма в содержание дисциплин, предусмотренных образовательными стандартами; разработки федеральных документов в области образования для закрепления на законодательном уровне за поликультурным образованием статуса одного из ведущих направлений образовательной политики РФ.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась целостным подходом к решению проблемы; комплексом методологических подходов, представленных фундаментальными научно-теоретическими положениями, которые составили методологическую и теоретическую основу исследования; методологической обоснованностью исходных позиций; ретроспективным анализом теории и практики поликультурного образования в США; сравнительно-сопоставительным анализом рассматриваемой проблемы в США и России; применением научных методов анализа и их адекватностью задачам и логике исследования; сопоставимостью полученных результатов с данными других педагогических исследований по вопросам поликультурного образования; широкой апробацией результатов исследования; большим объемом и типологическим разнообразием изученных и критически проанализированных зарубежных и отечественных источников по рассматриваемой теме.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе участия в *международных научных и научно-практических конференциях и семинарах*: «Образование в России и за рубежом» (Рязань, 2008), «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире-2» (Волгоград, 2008), «Перс-

пективы развития вузовской науки» (Сочи, 2006—2008), «Проблемы образования в новом тысячелетии» (Университет штата Пенсильвания, г. Стейт Колледж, США, 2007), «Инновационные технологии» (Нью-Йорк, США, 2007), «Приоритетные направления развития науки» (Шарм-эль-Шейх, Египет, 2006), «Проблемы качества образования» (Кемер, Турция, 2006), «Научные исследования и их практическое применение» (Одесса, 2006), «Наука: теория и практика-2006» (Днепропетровск), «Языковые и культурные контакты народов» (Пенза, 2006), «Актуальные проблемы современной науки» (Самара, 2003—2006), «Наука и образование-2005» (Мурманск), «Современные проблемы и пути их решения в науке, производстве и образовании» (Одесса, 2005), «Гуманизация и гуманитаризация образования XXI в.» (Ульяновск, 2004), «Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве» (Пенза, 2004), «Динамика научных достижений-2004» (Днепропетровск), «Информация, коммуникация, общество» (Санкт-Петербург, 2003); *всероссийских научно-практических конференциях*: «Человек и мир человека» (Рубцовск, 2004—2007), «Российское образование в XXI в.: проблемы и перспективы», «Молодежь в социокультурной среде регионов России: проблемы адаптации и психолого-педагогической поддержки» (Пенза, 2006), «Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства» (Новосибирск, 2006), «Современные проблемы науки и образования» (Москва, 2005—2006), «Современное профессиональное образование: актуальные проблемы и пути совершенствования» (Волгоград, 2005), «Проблемы и перспективы непрерывного профессионального образования» (Санкт-Петербург, 2005), «Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе» (Набережные Челны, 2005), «Языковые и культурные контакты различных народов», «Единое образовательное пространство России и необходимость его формирования в обществе» (Пенза, 2003), «Проблемы федерально-региональной политики в науке и образовании», «Интеграция вузов России в международное научно-образовательное пространство» (Тамбов, 2003); *межвузовских научно-практических конференциях*: «Современное гуманитарное образование: аспекты, стратегия, технология» (Волгоград, 2007), «Проблемы современного этапа реформ в России: федеральный и региональный аспекты» (Волгоград, 2005), «Человек, культура, общество» (Волгоград, 2005), «Россия на рубеже веков: проблемы социально-экономического, государственно-правового и духовного развития», «Язык и социум: современные проблемы» (Волгоград, 2004), «Проблемы социально-гуманитарного знания» (Волгоград, 2003), «Лингвокультурология и педагогика в профессиональной деятельности» (Волгоград, 2002); *электронных интернет-конференциях*: «Преемственность и новаторство в образовании» (Архангельск, 2006), «Современные проблемы

науки и образования». «Ценностные ориентации российской молодежи и современная культура», «Проблемы качества образования», «Фундаментальные исследования: педагогические науки» (Москва, 2006), «Исследования в области образования. молодежной политики и социальной политики в сфере образования» (Москва, 2005—2006).

Апробация основных результатов осуществлялась также через публикацию материалов исследования в различных научных, научно-теоретических, научно-практических и научно-методических журналах; в курсе лекций по зарубежной и сравнительной педагогике, спецкурсе «Школьное образование в США и Европе» для аспирантов и магистрантов кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета (ВГПУ); на кафедре педагогики ВГПУ; в спецкурсе «Актуальные проблемы зарубежной педагогики» для студентов, обучающихся по специальности «Психология» на факультете государственного и муниципального управления Волгоградской академии государственной службы (ВАГС); спецкурсе «Поликультурное образование в США: цели и задачи» (на английском языке) для слушателей курсов «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» ВАГС; на кафедрах лингвистики и межкультурной коммуникации ВАГС; на кафедрах иностранных языков ВГПУ, Волгоградской академии МВД РФ и Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета.

Внедрение результатов исследования. Разработанные в исследовании теоретические положения используются в методических разработках, магистерских и кандидатских диссертациях; представлены в учебных пособиях, учебно-методических комплексах, рабочих программах, составленных соискателем. Рекомендации по включению информации поликультурного характера в содержание учебных материалов применяются в работе кафедр иностранных языков ВГПУ и Волжского гуманитарного института, кафедр лингвистики и межкультурной коммуникации, психологии и лингвистического центра ВАГС, средней общеобразовательной школы «Поколение» (до 2008 г. входившей в состав ВАГС). Выводы исследования используются в курсах лекций по педагогике в ВАГС и ВГПУ.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

На *первом этапе* (2000—2004 гг.) изучались и критически анализировались философская, педагогическая, психологическая, культурологическая, методологическая, нормативно-правовая литература по исследуемой проблеме, периодические издания России и США по вопросам образования. На данном этапе был разработан концептуальный замысел исследования, определены его методологические и теоретические основы, понятийный аппарат.

Второй этап (2004—2007 гг.) был посвящен уточнению исследовательских позиций автора, детальному критическому анализу различных теоретических подходов и практической реализации поликультурного образования в США, конкретизации его сущностных характеристик. Параллельно анализировались взгляды российских ученых по вопросам поликультурного образования с целью проведения сравнительно-сопоставительного анализа опыта двух стран. На данном этапе была завершена работа над монографией по теме диссертации, осуществлялась апробация результатов исследования.

Третий этап (2007—2009 гг.) был посвящен обобщению результатов исследования, их дальнейшей апробации и оформлению текста диссертации.

Объем и структура диссертации. Диссертация (492 с.) состоит из введения (26 с.), четырех глав (157, 108, 76, 54 с.), заключения (9 с.), библиографии (997 источников, в том числе 846 на английском языке).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе «**Теоретические и методологические основы поликультурного образования в США**» обоснованы положения, составляющие теоретическую и методологическую основу поликультурного образования в США; проанализированы ведущие подходы американских и отечественных ученых к определению поликультурного образования; выявлены его основные характеристики; систематизирован понятийный аппарат данной области.

Возникновению поликультурного образования способствовали рост в США социально-политических движений за права и свободу человека, феминистское движение и борьба этнических меньшинств за сохранение своих культурных традиций. Регрессивный анализ становления и развития поликультурного образования позволил проследить его специфику в каждый исторический период и определить основные философские, психологические и педагогические концепции, оказавшие на него значительное влияние.

Анализ содержания концепций поликультурного образования подтвердил отсутствие его универсального определения. Многочисленные определения сгруппированы по следующим направлениям: описательно-предписывающее, действенно-реформаторское, процессуальное.

Специалисты описательно-предписывающего направления (Р. Гарсия, К. Грант, Л. Фрайзер и др.) расценивают поликультурное образование как концепцию, ценностную ориентацию, образ мыслей, философский взгляд, подчеркивая ценность и важность этнического и культур-

ного многообразия для личного, социального опыта, образовательных возможностей членов общества, и одновременно предлагая возможные варианты решения проблемы равноправия и гармонии отношений между всеми членами поликультурного общества.

Действенно-реформаторское направление (Г. Бантист, К. Бэннет, К. Слитер и др.) акцентирует необходимость образовательной реформы — изменения содержания образования с целью отражения в нем уникальности каждой этнической группы и ее роли в истории и культуре США, а также воспитания учащихся толерантными личностями; устранения всех видов дискриминации в учебном заведении и в обществе.

Процессуальное направление (Дж. Бэнкс, У. Хантер, Б. Сайзмор и др.) подчеркивает непрерывный характер поликультурного образования, называя его процессом, а не продуктом, требующим больших затрат времени и ресурсов, а также тщательно продуманных и спланированных действий.

Автором предложено рассматривать поликультурное образование в многоаспектном плане как особый образ мышления; образовательную реформу; междисциплинарный процесс; процесс приобщения учащихся к богатству мировой культуры; развитие умения критически мыслить и формирование толерантности к культурным различиям. Данный подход конкретизирует и дополняет содержание категории «поликультурное образование» в отечественной науке.

Статус поликультурного образования как области научного исследования подтверждается следующими фактами: среди американских ученых сформировался коллектив авторов, которые уже не одно десятилетие посвящают свою научно-практическую деятельность исключительно вопросам поликультурного образования; по всей стране действуют специальные центры и лаборатории поликультурных исследований, ведущие разработку учебных программ, программ подготовки учителей, регулярно организуются конференции и семинары по актуальным вопросам этой области; поликультурные исследования осуществляются также учеными Канады, Англии, Австралии, Азии (Япония, Тайвань), Африки, России, что придает данной научной области значение международного масштаба; осуществляется их регулярная активная поддержка национальными образовательными организациями (Национальным советом социальных исследований, Национальной организацией образования, Национальным советом учителей английского языка, Ассоциацией по контролю и развитию учебных программ, Американской научно-исследовательской ассоциацией по вопросам образования, Национальным советом по аккредитации учителей).

Анализ содержания ведущих концепций поликультурного образования позволил выявить его сущностные характеристики.

1. Поликультурное образование – это антирасистское образование, отвергающее любые формы дискриминации между участниками образовательного процесса и требующее обязательного открытого обсуждения проблемы расизма с учащимися, чтобы противостоять случаям его повторения в стенах учебного заведения и в обществе. Ученые широко опираются на труды американских исследователей по антирасистскому образованию, которое развивалось параллельно с поликультурным направлением, расширяя область его вопросов, т. к. оно бросает вызов непосредственно проблеме расизма в образовании; подвергает сомнению эффективность трекинга как одной из форм распределения школьников по классам в зависимости от интеллектуальных данных; рассматривает культуру в контексте власти; обращается к проблеме преобладающего влияния белой расы.

2. Поликультурное образование является базовым и необходимым образованием для всех учащихся без исключения. Уровень поликультурной образованности учащихся определяется степенью усвоения ими содержания и объема знаний и понятий о национальных и общечеловеческих ценностях, об истории, искусстве, литературе и традициях своего народа и народов, проживающих в поликультурном обществе (по крайней мере, учащийся должен знать основные события и национальных героев тех народов, представители которых учатся вместе с ним в учебном заведении); владеть, по крайней мере, одним иностранным языком. Важность поликультурного образования для всех учащихся диктует необходимость отражения в учебной литературе многообразия культурной, этнической, религиозной, социальной, гендерной, лингвистической палитры общества во избежание формирования неверных стереотипов о тех или иных группах.

3. Поликультурное образование нацелено на достижение социальной справедливости, т. е. на защиту и улучшение положения в обществе индивидумов, принадлежащих к исторически угнетаемым группам и вследствие этого не имевших доступа к образованию (цветные граждане, женщины, пожилые граждане, люди с альтернативным физическим и умственным развитием; люди, не имеющие работы и жилья).

4. Поликультурное образование характеризуется как динамичный процесс, в ходе которого педагог учит воспитанников понимать, принимать и ценить человека иной культуры, а не только знакомит их с фактическим материалом об этнокультурных группах.

5. Поликультурное образование взаимосвязано с критической педагогикой и опирается на ее принципы, т. к. она содержит ценные рекомендации по формированию и развитию у индивида способности критически мыслить, что позволяет ему самостоятельно и без предвзятости оценивать различные факты и события; подробный анализ важных для

поликультурного образования понятий (культура, власть, идеология, класс): практический опыт поддержки индивида до момента его самостоятельной адаптации к требованиям общества.

Из принципов критической педагогики поликультурное образование заимствовало следующие: освобождающий характер образования, означающий предоставление возможности каждому человеку выйти за пределы своего культурного опыта через взаимодействие с представителями разных культур, в ходе которого индивид не только обогащает свои культурные знания, но и познает родную культуру во всей ее полноте; язык является мощным инструментом формирования сознания индивида: знание становится поликультурным, когда учащийся знакомится с разными перспективами, критически осмысливает их и на основе полученных выводов приходит к самостоятельному решению; учащийся — агент своего образования, т. к. он использует полученные знания для понимания сути многих явлений реальной жизни, при необходимости активно воздействуя на них и делая правильный выбор; критическая педагогика позволяет, не утратив веру в идеалы и желания, стремиться к ним, критически воспринимать реальную ситуацию и определять дальнейшие стратегии для решения проблемы.

В данной главе представлен анализ содержания основных понятий из области поликультурного образования, используемых американскими и российскими учеными: «культура», «этническая культура», «идентичность», «этнос», «нация», «народ», «ментальность», «этническая и культурная группа», «меньшинство», «аккультурация», «ассимиляция», «культурный шок», «этноцентризм», «евроцентризм», «евроцентристский куррикулум», «афроцентризм», «национализм», «плювинизм», «ксенофобия», «раса», «расизм», «дискриминация», «геноцид», «стереотип», «толерантность», «религия», «классизм», «гендер», «сексизм», «альтернативное развитие».

Необходимо отметить отсутствие однозначных определений понятий, составляющих сущность поликультурного образования, т. к. каждая дефиниция отражает отдельный аспект данной области и зависит от задач исследователя. В результате сопоставления понятий, используемых российскими и американскими учеными, выявлены общие и особенные характеристики их употребления. Общей чертой является новое осмысление традиционных понятий в контексте поликультурного образования. К примеру, традиционное понимание расы как деления людей на группы по внешним физическим признакам, в рамках поликультурного образования наполнилось новым смыслом «единой человеческой общности», а термин «расизм» не ограничивается только «дискриминацией по расовому типу», а означает любые формы ее проявления между людьми.

К особенностям употребления понятий российскими и американскими учеными относятся следующие:

1. Несовпадение значения понятий, т. е. обозначение разных явлений одним и тем же термином. К примеру, понимание американскими учеными термина «меньшинство» базируется на этнической принадлежности индивида и употребляется по отношению к цветным гражданам США, когда речь идет о невыгодном положении в обществе «цветного меньшинства» по сравнению с «белым большинством». В концепциях российских исследователей под «меньшинством» имеется в виду численный состав той или иной группы.

2. Использование американскими учеными терминов, которые российскими исследователями не употребляются, и наоборот. Примерами американских понятий данной области являются «негативная идентичность», «подавленная идентичность» (Э. Эриксон); «культурная психологическая изоляция», «культурная инкапсуляция», «проявление культурной идентичности», «множественная аккультурация», «демографический императив», «демографическое разделение» (Дж. Бэнкс); «недобровольные/добровольные меньшинства» (У. Найссер); «консонантная, диссонантная, селективная аккультурация» (А. Нортес, Р. Румбаут); «структурная ассимиляция» (Д. Голлник, Ф. Чинн); «евроцентризм», «евроцентристский куррикулум», «афроцентризм» (Дж. Бэнкс, Ч. М. Бэнкс); «угроза стереотипа» (К. М. Стил, Дж. Аронсон); «педагогика бедности» (М. Хаберман).

Понятиями области поликультурных исследований, используемыми российскими учеными, являются «культура этноса» (Г. В. Палаткина), «этнопедагогическая культура» (О. Д. Мукаева, Г. В. Палаткина, М. Г. Харитонов); «дрейф идентичности», «андрогенность» (Г. Д. Дмитриев).

Во второй главе «Содержание американского образования с позиций поликультурного подхода» выявлены и охарактеризованы структурные компоненты поликультурной среды американского общества, определена ее роль в системе образования США; проанализированы и систематизированы рекомендации ученых по внедрению поликультурного компонента в содержание образования; выявлена и обоснована взаимосвязь поликультурного образования с критической теорией расы и теорией куррикулума.

В поликультурном обществе образование строится с учетом особенностей поликультурной среды. Данная проблема активно разрабатывается учеными США, которые полагают, что исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур создало благоприятные предпосылки для поликультурного образования, ставшего единственно возможным способом создания в учебных заведениях благоприятной социально-психологической среды, в которой каждый учащийся, независимо от идентичности, имеет равные возможности для реализации своих потенциальных способностей в процессе обучения.

К наиболее важным структурным компонентам поликультурной среды американского общества относятся культура общества, семья, школа, сверстники и религия. Поликультурная среда общества порождает предпосылки для создания поликультурной образовательной среды в стенах учебного заведения, представляющей собой систему непрерывных, целенаправленных педагогических действий учителя с целью вооружения учащегося не готовым знанием, а умением критически мыслить, чтобы самостоятельно и без предвзятости оценивать культурные явления, исторические и политические события. Главной характеристикой поликультурной образовательной среды являются ее открытость по отношению к требованиям общества и готовность отвечать на образовательные потребности его членов.

По мнению ученых, поликультурная образовательная среда диктует насущную потребность осуществлять образовательный процесс с учетом этнокультурного фактора, акцентируя межгрупповую гармонию и культурный плюрализм, создавая условия для познания культуры других народов, что способствует толерантным отношениям между участниками образовательного процесса. Преподавание в поликультурной среде основано на понимании того, что познание — это социальный и эволюционный процесс, подвергнутый искажениям вследствие негативного влияния различных форм дискриминации. Поликультурная образовательная среда требует отражения в содержании образования того, что культура, история, политика и искусство американского общества являются продуктом взаимодействия различных этнических и культурных групп США.

В данной главе проанализированы и систематизированы ведущие исследования ученых с опорой на концепцию Дж. Бэнкса о поэтапной интеграции материала поликультурного характера в содержание образования, аспекты которой стали ориентиром для современных американских дидактов.

Первый аспект — *интеграция содержания* — касается умений учителя выбирать из многообразия материала этнического содержания примеры, объясняющие учащимся ключевые понятия, теории и концепции конкретной дисциплины. В рамках данного аспекта осуществлен экскурс в историю поликультурного образования на основе этнических исследований афро-американских ученых конца XIX в. (К. Вудсон, У. Дьюбойз, Д. Уильямс) и трудов по межгрупповому обучению 1940—1950-х гг. (М. Гудмэн, О. Клинберг, Б. Стерн и др.), которые внесли неоценимый вклад в реформирование американского образования с позиций поликультурализма. Первые способствовали обогащению образовательных программ этническим содержанием (об истории, традициях и достижениях афро-американской нации), а межгрупповое обучение было обра-

щено к проблеме межнациональной и межрелигиозной вражды в школах, где учились дети мигрантов. Сравнительный анализ работ ученых указанных направлений показал, что этнические и межгрупповые исследования преследовали разные цели: сторонники первого направления стремились закрепить в обществе авторитет конкретной этнической группы (афро-американцев), поэтому их труды носили моногрупповой характер, а приверженцы второго считали своей главной задачей устранение межнациональной и межрелигиозной вражды, гармонизацию отношений между разными этническими и религиозными группами. В 1960—1970-е гг. межгрупповое обучение становится межкультурным, а в 1980—1990-е гг. — поликультурным, т. к. проблемы образования рассматриваются в более широком контексте, во взаимосвязи не только с этническими и культурными вопросами, но и с религиозными, языковыми, гендерными, экономическими, политическими, социальными различиями между членами этнически однородных групп. Авторы работ рекомендуют включать в содержание дисциплин отдельные факты биографий известных ученых разных национальностей (Р. Брукс, К. Бэннет, Э. Дейвис, К. Грант, К. Слитер и др.).

Выявленные исторические этапы поликультурного образования подтверждают его эволюционную природу, характеризующуюся постепенными, непрерывными количественными переменами (на каждом последующем этапе происходят обогащение и дальнейшее развитие предшествующих достижений).

Второй аспект — *процесс конструирования знания* — описывает то, каким образом учитель может помочь учащемуся проследить и понять степень влияния стереотипов и предубеждений на процесс построения знания данной дисциплины. Данный аспект также охватывает материал о том, как результаты многих этнических исследований о превосходстве белой расы были опровергнуты афро-американскими учеными (У. Блэссингейм, Д. Ладнер, Р. Дениэлс и др.). В рамках данного аспекта Дж. Бэнком предложены четыре подхода к анализу информации этнического характера и способу ее включения в содержание учебной дисциплины.

1) *Контрибутивный подход*, допускающий поверхностное знакомство с материалом этнического содержания, т.к. цели, структура и содержание основной программы не подвергаются реформированию, а интеграция этнического компонента происходит на уровне отдельных личностей, элементов культуры или знаменательных событий в истории народа, что не требует длительной и сложной работы от учителя.

2) *Аддитивный подход*, также кардинально не затрагивающий структуру и цели основной программы, но подразумевающий расширение интеграции этнического компонента до введения в программу спецкурсов или разделов соответствующего этнического содержания, что требу-

ет от учителя гораздо большей осведомленности об истории и культуре этнических групп.

3) Трансформационный подход, коренным образом отличающийся от предыдущих подходов тем, что цели и структура основной программы претерпевают существенные изменения. Данный подход дает возможность учащимся рассматривать исторические события, теории, концепции с различных точек зрения (глазами белых американцев и других этнических групп, имеющих непосредственное отношение к истории страны). В данном случае представления белых американцев являются не единственным вариантом интерпретации исторических фактов, а одним из нескольких.

4) Подход «социальных действий», содержащий элементы трансформационного подхода (изменение целей и структуры основной программы) и дополненный активными действиями учащихся по принятию социальных и политических решений в рамках изучения темы. Задача учителя усложняется, т. к. необходимо вооружить учащихся умениями и развить навыки для принятия такого рода решений.

Третий аспект — *устранение предрассудков* — включает работы о методах и приемах, используемых учителем для воспитания у учащихся позитивного отношения к различным расовым, этническим и культурным группам. Главная задача учителя — не позволить существующим в обществе неверным стереотипам перейти в преубеждения, изменить которые будет сложнее (Г. Олпорт, М. Спенсер и др.).

Четвертый аспект — *педагогика равенства* — касается умений учителя использовать свои знания о типичных моделях поведения этнических и культурных групп, представители которых учатся в классе, и с целью повышения успеваемости сочетать их с индивидуальными особенностями учащихся (темперамент, характер, способности, мотивы, интересы), влияющими на их поведение в различных ситуациях, отношении к сверстникам, учителю, школе. Несмотря на различные рекомендации ученых по изменению методики преподавания, авторы единогласно подчеркивают, что культурные особенности ребенка должны способствовать, а не препятствовать его успехам в учебе (Ж. Гэй, Г. Лэдсон-Биллингс, С. Хит и др.).

Пятый аспект — *школьная культура и социальная структура* — подчеркивает тесное взаимодействие школы и жизни. Авторы работ акцентируют главное предназначение школы — дополнение естественной (в частности семейной) социализации ребенка. Анализ показал единство мнений авторов в том, что представления учащегося о самом себе, своих способностях и талантах во многом определяются отношением учителя, одноклассников, школьной администрации. В этой связи поднимается вопрос о тесной взаимосвязи учебных ожиданий учителя, связанных с

учениками и их успеваемостью. Высокий уровень ожиданий стимулирует учащегося к достижению успеха, низкий — заранее программирует его на неудачу (И. Дарлинг-Хаммонд, Д. Морфилд и др.).

В 1960-е гг. учеными ведется активная работа над созданием теории куррикулума, понимаемой как теоретическое описание, критический анализ явлений конкретной предметной области и практические рекомендации по применению куррикулума. Ведущими теориями куррикулума являются *дескриптивные* (фокусируются на практическом аспекте и используют эмпирический подход к анализу существующих реалий); *предписывающие* (представляют новые подходы, перспективы и интерпретации явлений, исходя из того, что куррикулум — это рекомендации по разъяснению и защите выдвигаемых принципов); *критические* (связаны с практикой, перспективой, пониманием, контролем и диалектическим отношением между теорией и практикой); *трансмиссионные* (подразумевают передачу учителем знаний, умений и культурных ценностей); *транзакционные* (означают диалог учащегося с учебной средой, предполагающий не только передачу педагогом готовых знаний, но и побуждение учащихся к самостоятельному поиску); *трансформационные* (пропагандируют воспитание школьников активными участниками социальных преобразований, осознающих ответственность за свои действия).

Поликультурное образование включает элементы всех вышеуказанных типов теории куррикулума, т. к. учеными часто применяется дескриптивный анализ образовательных условий для выявления аспектов образования, нуждающихся в переменах: критические рекомендации обосновывают необходимость трансформации этих условий с целью учета этнических и культурных особенностей учащихся; предписывающие рекомендации указывают, какие трансформации следует производить в первую очередь, чтобы школа могла грамотно и с максимальной эффективностью опираться на многообразный характер общества с целью предоставления всем его членам качественного образования. Поликультурное образование является одновременно трансмиссионным, транзакционным и трансформационным, т. к. вооружает учащихся новыми культурными знаниями, предоставляет возможность диалога с иными культурами, нацелено на воспитание учащихся активными гражданами поликультурного общества.

Ведущими теоретиками поликультурного образования выделяется именно его трансформационный характер, подчеркивающий важность воспитания учащихся не пассивными реципиентами существующего положения, а активными участниками социальных трансформаций.

Американскими учеными разработаны модели поликультурного куррикулума, ведущими среди которых выступают следующие:

1) Модель «интегративные мультикультурные умения» (Ж. Гэй) — состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных циклов: первый цикл (сердцевина куррикулума) предполагает переход учащихся от универсальных базовых умений и навыков к ценностно-этической ориентации; второй — подразумевает вооружение школьников умениям критически мыслить, овладение различными общественно необходимыми знаниями и навыками. Тесная взаимосвязь циклов очевидна, т.к. базовый уровень знаний учащихся служит опорой последующей поликультурной подготовке.

2) «Модели Бэнкса». Первая модель располагает в центре куррикулума общую проблему, имеющую несколько перспектив для рассмотрения (к примеру, поликультурная модель изучения проблемы расовой дискриминации включает ее анализ глазами афро-американцев, американцев китайского, еврейского, итальянского, японского происхождения). С целью более глубокого понимания ее сути предлагается проведение «этнонационального анализа» (развитие этой проблемы за пределами США и ее влияние на этнические группы других стран). Вторая модель предусматривает анализ взаимоотношений между макрокультурой и различными микрокультурами американского общества.

Именно «модели Бэнкса» представляют интерес для российских исследователей, т.к. они подчеркивают важные особенности любого поликультурного общества: членам одной этнической группы присущи культурные различия; общечеловеческие ценности разделяются всеми членами всех без исключения этнических групп поликультурного общества, поскольку они принадлежат к одной человеческой расе.

Особого внимания отечественных ученых заслуживает малоизвестная в России критическая теория расы (CRT), которая берет начало от этнических исследований (Д. Уильямс и др.) и работ афро-американских специалистов по правоведению (Д. Белл, А. Фриман) и обладает большим потенциалом для поликультурных исследований, т.к. поднимает проблему качества знаний; систематизирует различные подходы к определению расы, расизма и других форм дискриминации; использует связный рассказ в качестве педагогического приема при анализе мифов о расе в различных культурах.

Теоретики поликультурного образования определяют CRT как своевременное для США интеллектуальное движение, имеющее долгую историю, связанную с сопротивлением любой форме дискриминации человека человеком. CRT называют «антирасистской теорией», или «программой социальной справедливости», что тесно связывает ее с целями поликультурного образования. Американские ученые настоятельно ре-

комендуют включать положения данной теории в курсы поликультурной подготовки учителя, т. к. для грамотного разрешения расовых проблем педагог должен разобраться в первопричине их появления, что трудно сделать без соответствующей теоретической подготовки.

Ценной находкой авторов CRT является особая форма анализа злободневных проблем современного общества, а именно: в виде рассказа или повествования, семейных историй, биографических очерков, индустриальных, хроник, сказок, притчи. Создатели теории (Р. Делгадо, Р. Чанг, Л. Икемото и др.) признают силу эмпирических знаний, поэтому сюжет всегда основан на реальных событиях и жизненном опыте цветных американцев, но с вымышленными героями.

В третьей главе «Основные направления реализации поликультурности в системе педагогического образования США» раскрыто содержание профессиональной компетентности педагога для работы в поликультурном образовательном учреждении; охарактеризовано состояние теории и практики данной области; определены условия поликультурного развития в системе педагогического образования США.

Анализ подходов к определению понятия «поликультурная подготовка учителя» свидетельствует об отсутствии его однозначной трактовки, т.к. авторы акцентируют различные аспекты данной проблемы: способности и качества учителя, психологическую предрасположенность личности для работы в поликультурной среде, поликультурную грамотность учителя, его профессионально-ценностные ориентации, надлежащие условия для подготовки учителя и др.

Изучение литературы позволило заключить, что поликультурная подготовка учителя включает вопросы следующего содержания: многообразие учебной среды, идеология общества, поликультурная грамотность педагога, педагогическая практика, приоритетность поликультурных вопросов по отношению к общим педагогическим задачам. Результаты анализа литературы за 1990—2000-е гг. по проблеме поиска новой парадигмы подготовки учителя систематизированы на основе вышеуказанных компонентов содержания поликультурной подготовки учителя.

Работы по вопросам многообразия и идеологии тесно взаимосвязаны, т. к. исторически обусловлены проблемой низкого уровня знаний цветных учащихся и стереотипом об интеллектуальной несостоятельности небелой расы. Ученые настоятельно рекомендуют опираться при оценке полезности программ подготовки учителей на положения CRT, которая бросает вызов доминирующей в обществе идеологии, лишаящей цветных права на получение качественного образования (М. Кохэн-Смит, Д. Солорзано, Т. Эссо и др.).

Труды ученых в рамках аспекта «поликультурные знания педагога» отличаются от традиционной педагогической литературы по общим проблемам обучения и воспитания тем, что поликультурная подготовка специалиста дополняет мастерство учителя этнокультурными знаниями и соответствующими умениями, отношением и убеждениями, требуемыми для работы в многокультурной учебной среде. Авторы оспаривают традиционное представление об универсальности знаний и акцентируют их социальную обусловленность, т. е. взаимосвязь с такими понятиями, как «власть», «раса», «класс», «гендер» (А. Виллегас, Ж. Гэй, К. Грант, Т. Лукас, У. Фокс и др.).

Следующий аспект поликультурной подготовки учителя касается педагогической практики будущего специалиста, являющейся ведущим звеном подготовки учителей. Ее организация предусматривает сначала общетеоретическую подготовку студентов, проведение практикумов, тренингов и после этого применение теории на практике, в период которой, как свидетельствуют эксперты, студенты чаще используют аддитивный и контрибутивный подходы, разработанные Дж. Бэнксом (К. Зайхнер, С. Литл, С. Мельник, М. Хаберман и др.).

Работы в рамках аспекта «приоритетность поликультурных вопросов» посвящены центральной роли поликультурных проблем по отношению к другим компонентам профессиональной подготовки учителя. Авторы единогласно акцентируют поликультурную направленность подготовки учителей, для осуществления которой данные вопросы должны находиться в центре программы, быть обязательными для изучения всеми студентами, а не являться дополнительными дисциплинами по выбору; быть интегрированными во все преподаваемые дисциплины, а не аккумулироваться в отдельном спецкурсе (Т. Диринг, Т. Мидлтон, С. Ньюто, К. Ролен, Е. Эванс и др.).

Результатом подготовки выступает культурно-компетентный специалист, готовый работать с многообразным составом учащихся. Относительно критериев оценки результатов подготовки среди авторов выявлены разногласия в области ведущего критерия, в качестве которого различные специалисты выделяют: педагог — агент социальных перемен (Л. Вайнер, Р. Смит и др.); способность помочь учащимся в утверждении их культурной идентичности (М. Кохрэн-Смит, М. Смайли и др.).

Анализ работ, содержащих результаты эмпирических исследований по данной проблеме, позволил сделать выводы, подтверждающие, что поликультурная направленность выступает ведущей тенденцией повышения качества профессиональной подготовки американских педагогов, выраженной в следующем:

- интеграция поликультурного содержания в программы обучения оказала заметный эффект, т.к. поверхностные представления студентов

о многообразном характере общества переросли в более осознанные, при этом изменения личных представлений о многообразии учебной среды сопровождались соответствующими изменениями в области профессиональных убеждений студентов;

- отмечено различие между поликультурными знаниями учителей до повышения квалификации и после получения ими сертификатов (разрозненные представления о поликультурном образовании стали вполне осознанными в плане понимания важности учета этнокультурных, этнопсихологических, гендерных и социальных характеристик учащихся в процессе обучения и воспитания);

- одним из реальных и эффективных способов увеличения числа цветных учителей является соответствующая организация профессионального консультирования учащихся старших классов с целью их мотивирования сделать выбор в пользу данной профессии, одновременно требуются альтернативные способы зачисления в колледж (а не только по результатам централизованного тестирования) с последующим оказанием финансовой поддержки студентам в период обучения;

- в настоящее время в каждом штате разработаны программы реализации поликультурного образования, более половины всех вузов США предлагают новые интегрированные курсы с поликультурным содержанием по ряду дисциплин (английскому языку, истории и социальным дисциплинам), введены специальные программы поддержки цветных студентов в форме особых условий отбора в вуз и материальной помощи в виде стипендии;

- отмечена тенденция перемещения акцента в работе со студентами с вооружения будущих учителей умениями, позволяющими защитить себя в ином культурном окружении, на формирование и развитие способностей извлекать пользу из культурного многообразия путем обогащения знаний и опыта.

К основным стилям работы преподавателей университетов и колледжей относятся *эксперт*, или *формальный авторитет* (предполагает передачу знаний, но не обеспечивает обратной связи с аудиторией); *модель* (прекрасное знание содержания дисциплины и позиционирование себя перед аудиторией в качестве образца); *фасилитатор* (есть взаимодействие с аудиторией, но стиль неэффективен в ситуациях, требующих быстрого принятия решения); *делегатор* (ставит учебные цели и задачи перед студентами, предоставляет им возможность самостоятельного выбора, оставаясь главным координатором деятельности).

Учеными отмечены наиболее часто встречающиеся сочетания (модели) указанных стилей в работе преподавателей: «эксперт/модель»; «эксперт/фасилитатор/модель»; «эксперт /фасилитатор/делегатор». Авторы пришли к выводу, что модель «эксперт/фасилитатор/делегатор» больше

подходит для активизации учебной деятельности цветных студентов, т. е. включает виды работы, способствующие сотрудничеству студентов и преподавателей (групповые и индивидуальные студенческие проекты, дискуссии и дебаты в малых группах, разрешение проблемных ситуаций).

К основным условиям поликультурного развития, т. е. обстоятельствам, обуславливающим решение задач и достижение главной цели поликультурного образования, в системе педагогического образования США относятся: 1) пересмотр вопросов доступа к обучению в вузах цветных граждан и женщин; 2) увеличение числа цветных преподавателей и администраторов вузов; 3) внесение изменений в куррикулум с целью искоренения в нем культурного расизма; 4) внесение изменений в организацию службы профессионального консультирования студентов старших курсов с целью оказания равного внимания студентам из разных этнических, культурных и социальных групп; 5) создание условий для повышения академической успеваемости студентов, проживающих в кампусе; 6) пересмотр политики финансовой помощи студентам (замена ссуды с возмещением суммы на предоставление гранта или стипендии); 7) особое внимание к климату в кампусе (от толерантности — к сотрудничеству); 8) информирование студентов и преподавателей о случаях расовой и других форм дискриминации в учебном заведении и их открытое обсуждение во избежание повторения; 9) отказ преподавателя от принципов «расовой и культурной слепоты» и «поликультурное образование — только для цветных учащихся».

В четвертой главе «Сравнительно-сопоставительный анализ поликультурного образования в США и России» анализируются подходы американских и российских ученых к определению основных характеристик поликультурного образования.

В целом поликультурное образование в России и США явилось демократическим ответом на потребности многонационального и многокультурного населения обеих стран. Ученые России и США не дают его универсального определения, что объясняется наличием большого количества трактовок ключевого понятия «культура». Отечественные авторы в своем понимании поликультурного образования акцентируют его непрерывный характер в плане становления человека поликультурной личностью, владеющей знаниями, опытом и нормами поведения, необходимыми для жизни в поликультурном мире. Ученые США, наряду с данным аспектом, называют поликультурное образование мировоззрением и движением за реформирование образовательной системы.

Законодательная база США в области образования свидетельствует, что за прошедшие полвека поликультурное образование нашло отражение в ряде федеральных законов, подтверждающих его статус глав-

ного направления государственной образовательной политики страны: решение Верховного Суда о десегрегации школьной среды (1954); Акт о гражданских правах (1964) и Акт об избирательных правах (1965); Акт о билингвальном образовании (1968); Закон о гендерном равенстве (1972); Постановление первой Комиссии по мультикультурному образованию (1972) при Американской ассоциации педагогических колледжей о необходимости мультикультурной подготовки учителя; Закон об образовании для детей с альтернативным развитием (1975); включение Национальным советом по аккредитации учителей мультикультурного образования в свои стандарты (1976); Закон об образовании для бездомных детей и молодежи (1987); Закон об образовании для лиц, имеющих особенности в развитии (1990); включение в образовательный стандарт мультикультурного компонента в качестве обязательного (1999).

Законы РФ в области образования показывают, что некоторые положения таких документов федерального уровня, как Закон «Об образовании» (1992), Программа «Развитие образования в России» (1994), Национальная доктрина образования в РФ (2000), Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001), Концепция национальной образовательной политики РФ (2006) соответствуют отдельным целям и задачам поликультурного образования (гуманистический подход к образованию, сохранение общефедерального культурного и образовательного пространства, всеобщий доступ к образованию, адаптивность образовательной системы к индивидуальным особенностям учащихся, право получения общего среднего образования на родном языке, формирование у обучающихся толерантности, гарантия необходимых условий для полноценного качественного образования на всех уровнях), но принцип поликультурализма как новое магистральное направление отечественной образовательной политики в них не выделен, также отсутствуют положения, обосновывающие первостепенную роль поликультурной подготовки педагогических кадров, несмотря на насущную потребность в педагогах, способных работать в поликультурном образовательном учреждении.

При определении цели поликультурного образования российские ученые акцентируют разные аспекты, но едины во мнении, что оно призвано отвечать различным потребностям всех членов поликультурного общества независимо от их этнической, культурной, социальной и религиозной принадлежности. Ученые США единогласно формулируют главную цель как получение качественного образования на всех его уровнях каждым членом общества, несмотря на имеющиеся различия между ними в расовом, этническом, социальном, гендерном, культурном и религиозном отношении.

Первостепенная задача поликультурного образования в России заключается в воспитании уважительного отношения к культурным различиям и подготовке молодежи к жизни в поликультурной среде. Не отрицая ее важности, американские ученые выдвигают на первый план устранение дискриминации по расовому признаку как основной причины неравенства в обществе. В концепциях российских исследователей устранение расовой дискриминации как главного фактора, порождающего неравенство и несправедливость в обществе, в качестве самостоятельной задачи поликультурного образования не выделяется.

Анализ принципов поликультурного образования в России и США показал, что российские исследователи берут за основу философию гуманизма и кросскультурализма, а американские ученые выдвигают на первый план основные положения критической теории расы и принципов критической педагогики. Относительно содержания поликультурного образования российские и американские ученые признают его междисциплинарный характер. Практически полезными являются рекомендации Дж. Бэнкса по поэтапной интеграции поликультурного компонента в содержание учебных дисциплин. Принципиальное различие российских и американских концепций в том, что первые больше ориентированы на культурное многообразие России и мира, а вторые на структуру американского общества и формирование в этой связи у учащегося соответствующей активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости. Важность предоставления учащемуся права и возможностей обучаться на родном языке в равной степени подчеркивается учеными обеих стран, поэтому в России и США введены программы билингвального обучения.

Проблема взаимоотношения школы и религии является злободневной в обеих странах, вызывая острую полемику. Светский характер образования закреплен на законодательном уровне, но религия может преподаваться в школах как отдельный предмет. Сторонники поликультурного образования в России и США считают, что содержание образования в этом вопросе должно прежде всего отражать религиозный плюрализм.

Сравнительный анализ показал, что работа с родителями в России и США имеет общие и особенные черты. К общим характеристикам относятся объединение усилий родителей и учителей с целью повышения успеваемости и дисциплинированности учащихся, признание важной роли семьи и родного языка в воспитании чувства этнической идентичности ребенка. Особенностью организации работы с семьей в российских школах является ее нацеленность на обогащение учащихся культурными знаниями, поэтому все внеклассные мероприятия носят познавательный характер. В американских школах главная задача учителя — выявление семейных проблем учащихся, которые препятствуют полноценному раз-

витию ребенка, и разработка стратегии помощи семье и профилактики проблемы. Заслуживает внимания используемая в США практика привлечения к работе родителей-волонтеров и учителей-посредников, а также включение в программы поликультурной подготовки учителей курсов по работе с различными типами семей: 1) семьями, требующими особого внимания; 2) семьями с одним родителем; 3) работающими семьями с низким уровнем дохода.

Принципиальное различие концепций поликультурной подготовки учителя в США и России заключается в том, что в подходах российских ученых ярко выражено стремление к «педагогизации» поликультурных знаний и умений будущего специалиста, т.е. они разработаны с учетом его преподавательской и воспитательной деятельности. Американские ученые выдвигают в качестве первостепенной задачу формирования у студентов активной гражданской позиции, потребности участия в управленческих, политических и социальных процессах на разных уровнях (учебного заведения, города, округа, штата) и становления агентами социальных и политических преобразований в обществе.

В настоящее время поликультурное образование в России представлено в виде дополнения к традиционному. Используемый материал носит преимущественно этнический и культурный характер. В США подобная практика наполнения содержания образования материалом этнического и культурного плана отмечалась в 1960—1970-е гг.

В заключении диссертации обобщены основные выводы.

Проведенное исследование по системному теоретическому обоснованию поликультурного образования в США, выявлению основных существенных характеристик и тенденций в современных социально-экономических условиях на основе целостного концептуального анализа его становления и развития показало, что проблема исследования решена в рамках, определенных его предметом, целью и задачами, а гипотеза подтвердилась.

Основные теоретические выводы исследования сформулированы в положениях, выносимых на защиту. Важным результатом исследования является вывод о необходимости и возможности использования российскими учеными и практиками накопленного в США позитивного теоретического и практического опыта по интеграции поликультурного образования в учебно-воспитательный процесс в дальнейшей разработке теории поликультурного образования и реформировании системы отечественного образования на основе принципа поликультурализма.

Перспективы дальнейших исследований связаны, в первую очередь, с разработкой проблемы поликультурной подготовки учителя, т.к. российское общество остро нуждается в компетентных педагогах, способных осуществлять профессиональную деятельность в многокультурном

образовательном учреждении. Специальных исследований требуют вопросы проявления различных видов дискриминации в учебном заведении (этнической, культурной, гендерной, социальной, религиозной, языковой), что мешает многим учащимся качественно овладеть знаниями. Особого внимания также заслуживает проблема воспитания толерантного отношения к людям с альтернативным развитием и обучения данной категории граждан, т. к. в России, в отличие от США, пока не существует достаточных условий для того, чтобы они чувствовали себя полноправными членами поликультурного общества.

Выполненное исследование показывает, что поликультурное образование становится действующим фактором развития демократического общества, способствуя гуманизации педагогической науки, появлению новых моделей образования гуманистической направленности, развитию в целом мирового образовательного процесса.

Основные результаты исследования отражены в следующих публикациях:

Статьи в журналах, входящих в список ВАК РФ

1. Бессарабова И. С. Мультикультурная подготовка учителя в США / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // Педагогика. — 2008. — № 4. — С. 100—108 (0,6 п. л.).
2. Бессарабова И. С. К проблеме поликультурного образования в современном обществе / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // *Alma mater*. — 2008. — № 6. — С. 38—43 (0,5 п. л.).
3. Бессарабова И. С. Культура толерантности в поликультурном обществе / И. С. Бессарабова // *Казан. пед. журн.* — 2008. — № 5. — С. 112—118 (0,5).
4. Бессарабова И. С. Мультикультурное образование в США: подходы к определению / И. С. Бессарабова // *Сиб. пед. журн.* — 2008. — № 3. — С. 255—265 (0,6 п. л.).
5. Бессарабова И. С. История мультикультурного движения в американском образовании / И. С. Бессарабова // *Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта*. — 2008. — № 2 (36). — С. 24—27 (0,4 п. л.).
6. Бессарабова И. С. Мультикультурное образование в США: концепция Джеймса Бэнкса / И. С. Бессарабова // *Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика*. — 2008. — № 2. — С. 25—32 (0,6 п. л.).
7. Бессарабова И. С. Проблема классизма в контексте поликультурного образования / И. С. Бессарабова // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки*. — 2008. — № 1 (25). — С. 32—36 (0,5 п. л.).
8. Бессарабова И. С. Поликультурное образование — актуальная проблема современной высшей школы / И. С. Бессарабова // *Вестн. Волгогр. гос. мед. ун-та*. — 2006. — № 4. — С. 15—17 (0,3 п. л.).
9. Бессарабова И. С. Проблема интеграции культуры и образования в педагогических трудах Джерома Брунера / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки*. — 2005. — № 1 (10). — С. 108—113 (0,5 п. л.).
10. Бессарабова И. С. Особенности полиэтнической и поликультурной среды в вузах США / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // *Alma mater*. — 2005. — № 4. — С. 54—56 (0,3 п. л.).

11. Бессарабова И. С. Джером Брунер о взаимосвязи культуры и образования / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 85—89 (0,5 п. л.).

12. Бессарабова И. С. Социальный аспект поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Вестн. Рос. гос. ун-та им. И. Канта. Сер.: Педагогические и психологические науки. — 2008. — № 11. — С. 14—21 (0,5 п. л.).

Монографии и учебно-методические пособия

13. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография / И. С. Бессарабова. — Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. — 364 с. (21,2 п. л.).

14. Бессарабова И. С. Педагогические идеи Джерома Брунера в современном образовании: учеб. пособие / И. С. Бессарабова. — Волгоград: Перемена, 2006. — 103 с. (6,3 п. л.).

15. Бессарабова И. С. Английский язык для государственных служащих (на материалах аутентичных текстов по поликультурному образованию в США): учеб. пособие / И. С. Бессарабова. — Волгоград: Изд-во ВАГС, 2004. — 128 с. (14,8 п. л.).

Статьи и тезисы докладов в сборниках научных трудов и материалов научных конференций

Научные статьи

16. Бессарабова И. С. Сравнительный анализ определений поликультурного образования в России и США / И. С. Бессарабова // Образование в России и за рубежом: сб. ст. Междунар. науч. конф. — Рязань: Изд-во РГУ, 2008. — С. 21—24 (0,4 п. л.).

17. Бессарабова И. С. Проблема гендерных стереотипов в контексте поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире-2: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Волгоград: Изд-во ВАГС, 2008. — С. 75—78 (0,4 п. л.).

18. Бессарабова И. С. Содержание поликультурного образования в России и США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 8. — С. 73—75 (0,3 п. л.).

19. Бессарабова И. С. Роль родного языка в поликультурном образовании России и США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 8. — С. 75—77 (0,3 п. л.).

20. Бессарабова И. С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 8. — С. 97—99 (0,3 п. л.).

21. Бессарабова И. С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы / И. С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — № 5. — С. 59—62 (0,4 п. л.).

22. Бессарабова И. С. Определения поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исследования. — 2007. — № 12. — С. 478—481 (0,4 п. л.).

23. Бессарабова И. С. Цели поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Успехи современного естествознания. — 2007. — № 11. — С. 117—119 (0,3 п. л.).

24. Бессарабова И. С. Поликультурный подход как тенденция развития современного образования / И. С. Бессарабова // Меняющаяся коммуникация в

- меняющемся мире: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Волгоград: Изд-во ВАГС, 2007. — С. 131—134 (0,4 п. л.).
25. Бессарабова И. С. Проблема социального неравенства в контексте поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2007. — № 1. — С. 58—62 (0,4 п. л.).
26. Бессарабова И. С. Проблема духовного воспитания учащихся / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2007. — № 4. — С. 58—62 (0,5 п. л.).
27. Бессарабова И. С. Поликультурность образования как философская и психолого-педагогическая проблема / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2007. — № 3. — С. 63—67 (0,4 п. л.).
28. Бессарабова И. С. Толерантность — важное качество поликультурной личности / И. С. Бессарабова // Современный науч. вестн. — 2006. — № 7(8). — С. 16—21 (0,6 п. л.).
29. Бессарабова И. С. Основные категории поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Современные проблемы образования и пути их решения в науке: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Одесса: Черноморье, 2006. — С. 3—10 (0,5 п. л.).
30. Бессарабова И. С. Поликультурность образования в системе профессиональной подготовки учителя в США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2006. — № 3. — С. 45—46 (0,3 п. л.).
31. Бессарабова И. С. Условия самоактуализации личности / И. С. Бессарабова // Теоретические и прикладные проблемы психологии личности: сб. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф. — Пенза, 2006. — С. 15—17 (0,3 п. л.).
32. Бессарабова И. С. Проблема гендерного неравенства в контексте поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2006. — № 8. — С. 52—54 (0,3 п. л.).
33. Бессарабова И. С. Тенденции развития поликультурного образования в США / И. С. Бессарабова // Новости научной мысли-2006: сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. — Днепропетровск: Наука и образование, 2006. — С. 28—33 (0,5 п. л.).
34. Бессарабова И. С. Поликультурное образование: историко-педагогический анализ развития / И. С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. — 2006. — № 3. — С. 37—38 (0,3 п. л.).
35. Бессарабова И. С. Психолого-педагогическая поддержка ребенка из малообеспеченной семьи / И. С. Бессарабова // Молодежь в социокультурной среде регионов России: проблемы адаптации и психолого-педагогической поддержки: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. — Пенза, 2006. — С. 97—99 (0,3 п. л.).
36. Бессарабова И. С. «Расизм» в концепциях поликультурного образования: основные подходы к определению понятия / И. С. Бессарабова // Актуальные проблемы современной науки: тр. II Междунар. форума. — Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2006. — С. 26—29 (0,3 п. л.).
37. Бессарабова И. С. Поликультурность образования в вузах США / И. С. Бессарабова // Вектор. — 2006. — № 1(3). — С. 160—163 (0,3 п. л.).
38. Бессарабова И. С. Понятия «этнос», «нация», «народ» в концепциях поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Научные исследования и их практическое применение: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Одесса: Черноморье, 2006. — С. 12—16 (0,4 п. л.).
39. Бессарабова И. С. Проблема религиозного образования в современной школе / И. С. Бессарабова // Научный потенциал мира-2006: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. — Днепропетровск, 2006. — С. 18—23 (0,4 п. л.).

40. Бессарабова И. С. Этнокультурный аспект поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Научный потенциал мира-2006: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. — Днепропетровск, 2006. — С. 13—18 (0,4 п. л.).

41. Бессарабова И. С. Особенности процесса обучения в национальной школе / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исследования. — 2006. — № 12. — С. 43—47 (0,3 п. л.).

42. Бессарабова И. С. Понятие идентичности в концепциях поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Актуальные проблемы современной науки: тр. II Междунар. форума. — Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2006. — С. 17—21 (0,4 п. л.).

43. Бессарабова И. С. Роль психологических концепций США гуманистического направления в становлении теории поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Наука: теория и практика-2006: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. — Днепропетровск, 2006. — С. 73—79 (0,5 п. л.).

44. Бессарабова И. С. Проблема успеваемости учащихся в американской школе / И. С. Бессарабова // Актуальные проблемы современной науки: сб. тр. VII Междунар. науч.-практ. конф. — Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2006. — С. 22—26 (0,4 п. л.).

45. Бессарабова И. С. Особенности процесса обучения в условиях поликультурной среды / И. С. Бессарабова // Динамика научных исследований-2006: сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. — Днепропетровск: Наука и образование, 2006. — С. 82—85 (0,4 п. л.).

46. Бессарабова, И. С. Роль этнопсихологических особенностей учащихся в процессе обучения / И. С. Бессарабова // Языковые и культурные контакты различных народов: сб. ст. Междунар. науч.-метод. конф. — Пенза, 2006. — С. 25—28 (0,3 п. л.).

47. Бессарабова И. С. Психологические основы поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Человек и мир человека: сб. ст. Всерос. науч. конф. — Рубцовск: Рубцовский индустр. ин-т, 2006. — С. 18—21 (0,4 п. л.).

48. Бессарабова И. С. Современные подходы к поликультурной подготовке учителя в США / И. С. Бессарабова // Актуальные проблемы современной науки: тр. I Междунар. форума. — Самара: Самар. гос. политехн. ун-т, 2005. — С. 35—37 (0,3 п. л.).

49. Бессарабова И. С. Поликультурность как особенность культурно-образовательной среды / И. С. Бессарабова // Проблемы современного этапа реформ в России: федеральный и региональный аспекты: тр. межвуз. науч.-практ. конф. — Волгоград: Изд-во ВАГС, 2005. — С. 335—337 (0,3 п. л.).

50. Бессарабова И. С. Особенности обучения в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы США / И. С. Бессарабова // Проблемы и перспективы непрерывного профессионального образования: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. — СПб.: ИИКСПО, 2005. — С. 144—149 (0,4 п. л.).

51. Бессарабова И. С. Требования к личности учителя в условиях поликультурного общества (на примере США) / И. С. Бессарабова // Человек и мир человека: сб. ст. науч.-практ. конф. — Рубцовск: Рубцовский индустр. ин-т, 2004. — С. 214—217 (0,4 п. л.).

52. Бессарабова И. С. Поликультурное образование в России: сущность и перспективы развития / И. С. Бессарабова // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. — Пенза, 2004. — С. 37—39 (0,3 п. л.).

53. Бессарабова, И. С. Проблема поликультурного образования в современной отечественной и зарубежной педагогике / И. С. Бессарабова // Актуальные

проблемы современной науки: сб. ст. Междунар. конф. — Самара: Изд-во СамГТУ, 2003. — С. 34—36 (0,3 п. л.).

54. Бессарабова И. С. К вопросу о критериях американской ментальности / И. С. Бессарабова // Языковые и культурные контакты различных народов: сб. ст. Всерос. науч.-метод. конф. — Пенза, 2003. — С. 16—18 (0,3 п. л.).

Тезисы докладов

55. Бессарабова И. С. Условия повышения уровня академической успеваемости цветных студентов в вузах США / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исслед. — 2008. — № 11. — С. 88—90 (0,2 п. л.).

56. Бессарабова И. С. Основные этапы формирования этнотолерантности / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исслед. — 2007. — № 1. — С. 56—57 (0,2 п. л.).

57. Бессарабова И. С. Понятия «аккультурация» и «культурный шок» в концепциях поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2007. — № 4. — С. 93—94 (0,2 п. л.).

58. Бессарабова И. С. Теоретические аспекты подготовки преподавателя высшей школы США в системе повышения квалификации / И. С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. — 2006. — № 2. — С. 84 (0,2 п. л.).

59. Бессарабова И. С. Этнокультурное воспитание в народной педагогике / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исследования. — 2006. — № 9. — С. 92—93 (0,2 п. л.).

60. Бессарабова И. С. Поликультурность — приоритетное направление образовательной политики США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. — 2006. — № 6. — С. 60—61 (0,2 п. л.).

61. Бессарабова И. С. Обучение детей с альтернативным развитием в США / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исслед. — 2006. — № 7. — С. 66—68 (0,2 п. л.).

62. Бессарабова И. С. Этнопсихологические основы поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исслед. — 2006. — № 6. — С. 67—68 (0,2 п. л.).

63. Бессарабова И. С. Толерантность как социальная и личностная ценность в поликультурном обществе / И. С. Бессарабова // Фундаментальные исслед. — 2006. — № 5. — С. 58 (0,1 п. л.).

64. Бессарабова И. С. Критерии определения содержания образования в вузах США / И. С. Бессарабова // Успехи современного естествознания. — 2006. — № 10. — С. 72 (0,1 п. л.).

65. Бессарабова И. С. К проблеме качества содержания образования в американской дидактике / И. С. Бессарабова // Успехи современного естествознания. — 2006. — № 10. — С. 21 (0,1 п. л.).

66. Бессарабова И. С. Основные компоненты педагогического мастерства преподавателя высшей школы США / И. С. Бессарабова // Актуальные проблемы современных наук: теория и практика: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Днепропетровск: Наука, 2005. — С. 21—23 (0,2 п. л.).

67. Бессарабова И. С. Многокультурность как неотъемлемая часть профессионализма учителя / И. С. Бессарабова // Успехи современного естествознания. — 2005. — № 3. — С. 79—80 (0,2 п. л.).

68. Бессарабова, И. С. Проблемы образования в условиях полиэтничного и поликультурного общества / И. С. Бессарабова // Россия на рубеже веков: проблемы социально-экономического, государственно-правового и духовного развития: тр. межвуз. науч.-практ. конф. — Волгоград: Изд-во ВАГС, 2004. — С. 164—165 (0,2 п. л.).